

**TITRE:** LITTÉRACIES UNIVERSITAIRES ET GRAMMAIRE AVANCÉE. RÉSISTANCES HORS-NORMES ?

**AUTEUR(S):** ÉLODIE LANG, DOCTORANTE, LILPA, EA 1339, UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

**PUBLICATION:** ÉCRITS HORS-NORMES

**PAGES:** 41 - 51

**DIRECTEURS:** AGNÈS STEUCKARDT ET KARINE COLLETTE

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2019

**ISBN:** 978-2-7622-0360-8

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/15571](http://hdl.handle.net/11143/15571)

**DOI:** [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/15571](https://doi.org/10.17118/11143/15571)

# Littéracies universitaires et grammaire avancée. Résistances hors-normes ?

Élodie Lang, Doctorante, LiLPa, EA 1339, Université de Strasbourg

**Résumé :** Les littéracies universitaires, en tant que champ d'investigation, s'intéressent aux problèmes de compétence scripturale et de besoins rédactionnels des étudiants en milieu académique, dans un contexte où la maîtrise linguistique des apprenants est souvent incriminée comme facteur d'échec.

L'hypothèse de cette recherche est la suivante : les étudiants, confrontés à de nouvelles formes scripturales et à des discours qu'ils considèrent comme hors-normes, opposent une certaine « résistance » qui se remarque dans les erreurs qu'ils produisent, celles-ci apparaissant comme « a-normales » au vu de leur niveau de maîtrise langagière.

À ce titre, une étude longitudinale a été effectuée auprès d'un public de onze étudiants allophones de niveau avancé. Différents écrits universitaires ont été produits, soumis à diverses contraintes (spatiotemporelles et cognitives). Une analyse a ensuite été effectuée sur les erreurs de chaînes d'accord et de référence (erreurs particulièrement saillantes et atypiques à ce niveau).

Les résultats obtenus montrent que la multiplication des contraintes est en réalité responsable de la résurgence de ces résistances. Le hors-norme de ces erreurs n'est alors que la conséquence d'une réaction à un autre hors-norme : celui de la nouvelle norme discursive.

**Mots-clés :** Littéracies universitaires, grammaire avancée, contrainte scripturale, analyse d'erreurs

**Abstract:** As an area of investigation, academic literacies deal with the different issues related to the writing skills and needs of students within an academic context. The learner's linguistic skill is frequently considered as the main cause of failure.

This research is based on the following hypothesis: students facing new writing forms and discourses that they perceive as unfamiliar – develop a kind of “resistance” remarkably manifested in the errors they produce. Actually, these errors appear as irregular when compared to their level language proficiency.

Under this light, an extensive research based on a sample of eleven advanced allophone students was conducted. The data consists of several academic writings, which are subjects to various cognitive and spatio-temporal constraints. When analysing the writings, a special attention has been devoted to the errors in parts of grammatical agreement, anaphora and reference (which are particularly salient and unusual at this level).

The obtained results show that what really provokes the frequency of resistances is, in fact, the multiplication of the constraints. In other words, the non-standard form of these errors is only a consequence of the learner's reaction to another non-standard one – that of the new discursive basis.

**Key words :** Academic literacies, advanced grammar, writing constraints, errors analysis

## Quand la norme crée le hors-norme

L'université française est, depuis quelques années, sujette à de nombreux changements. La massification des effectifs et l'accroissement de la mobilité étudiante l'ont, de fait, obligée à se remettre en question, en s'interrogeant notamment sur ses méthodes et sur la réussite étudiante (Mangiante et Parpette, 2010). Dans ce cadre a émergé un nouveau domaine d'études : les littéracies universitaires.

Champ d'investigation relativement récent en France, il semble toutefois avoir plus d'ancienneté en Angleterre, au Canada, ou encore en Belgique. Les recherches menées dans ce domaine n'ont ainsi été développées qu'au cours des deux dernières décennies au sein de la communauté scientifique française (Delcambre et Lahanier, 2012). Ces travaux concernent particulièrement les problèmes de compétence scripturale et de besoins rédactionnels des étudiants en milieu universitaire.

Au cœur de ces recherches se trouvent les questions d'acquisition et de maîtrise des conventions et exigences scripturales au sein de la formation académique. L'un de leurs objectifs est notamment de changer le regard porté sur les textes produits, car les premières études montrent que les rédacteurs sont généralement contraints d'adapter voire de réorienter leurs savoirs langagiers dans l'optique des discours et de l'écrit académiques. Dans un contexte universitaire qui doit de plus en plus faire face à un fossé grandissant entre culture scolaire et culture académique (Defays et Maréchal, 2010), il apparaît donc nécessaire à présent de s'intéresser à la problématique de l'acculturation et de la formation aux discours universitaires (Pollet, 2010 ; Cavalla, 2010). Cette question concerne d'ailleurs tout autant les étudiants allophones, ces derniers étant soumis à l'influence de leurs représentations de l'écrit (héritées de leurs langues maternelles et cultures éducatives– scolaires et académiques –d'origine (Beacco, 2010).

La littéracie académique étant un passage obligé des études supérieures françaises, il semble alors indispensable de s'interroger sur cet impératif linguistique et culturel plus ou moins partagé, ainsi que sur les diverses contraintes (spatiotemporelle et cognitives) auxquelles sont soumis les écrits universitaires. Dans cette perspective, nous nous intéressons particulièrement aux étudiants étrangers de niveau avancé à l'université, qui se trouvent être dans un contexte doublement hors-norme. Nous faisons l'hypothèse que, à leur arrivée en université française, ceux-ci se confrontent à un nouveau type de discours, qui pourra alors apparaître comme culturellement hors-normes, provoquant ainsi des erreurs grammaticales (*de facto* hors-normes) qui se révèlent être elles-mêmes hors-normes au regard de leur maîtrise linguistique.

## L'écrit universitaire allophone : une forme hors-norme ?

Issues des recherches en *Academic Literacies*, les littéracies universitaires ont trait aux questions de formation universitaire et de pratiques scripturales, notamment dans leurs dimensions épistémologiques, discursives et contextuelles (institutionnelle, disciplinaire). On pourrait d'ailleurs définir le concept de littéracies universitaires comme la capacité à faire usage de l'écrit dans les situations académiques à l'aide des formes discursives identifiées comme expertes. Par conséquent, ce concept recouvre l'apprentissage et la maîtrise des discours en usage dans la formation académique (dans un but professionnel ou scientifique).

Ces recherches ont pris leur essor en France depuis quelques années, comme en témoignent les divers numéros sur le sujet parus dans plusieurs grandes revues de didactique comme *Recherches et Applications*, *Pratiques* ou encore *Spirale* (entre autres). Ces différentes parutions ont ainsi délimité le champ de

recherche, mais également identifié les attentes et les pratiques en usage dans l'enseignement supérieur. Les plus récentes analyses portent à présent sur des habilités plus spécifiques, telles que les compétences grammaticales (Boch *et al.*, 2012), les besoins linguistiques et méthodologiques (Goes et Mangiante, 2010 ; Cavalla, 2010), ou encore les savoir-faire disciplinaires (Delcambre et Lahanier, 2010). Enfin, dans la mesure où les littéracies universitaires, en tant qu'activités conceptuelles et textuelles, tendent à déstabiliser les aptitudes grammaticales des étudiants, l'une des questions que posent désormais ces nombreuses études n'est pas celle des compétences disponibles chez les scripteurs, mais bien celle de leur adaptation aux formes d'écrit préconisées par l'institution. Marie-Christine Pollet écrivait à ce propos :

Au-delà des « fautes de français », on observe que les étudiants éprouvent essentiellement des difficultés relatives à la situation d'énonciation, aux genres de discours et à leur organisation, qu'il s'agisse de résumés, de prises de notes ou même de réponses à des questions d'examens. (Pollet, 2010 : 136)

Cette interrogation est cruciale et touche autant le public francophone qu'allophone. En effet, les deux publics doivent, pour réussir leurs études, répondre à la norme universitaire, convention au sein de laquelle viennent notamment se croiser les questions de méthodologie, de discours disciplinaires et de maîtrise linguistique. Cette norme langagière fait donc partie des critères de jugement de l'écrit universitaire. Elle est d'ailleurs souvent incriminée par certains dans l'échec des étudiants à l'université.

Dans le domaine des littéracies universitaires, on retrouve plusieurs hypothèses explicatives de ce reproche fait aux étudiants concernant leur faible maîtrise de la langue. D'un côté, certains chercheurs soutiennent l'idée que derrière ces problèmes de gestion langagière se dissimule en fait une difficulté à gérer un nouveau genre discursif, quel que soit le public. Cristelle Cavalla exprimait ainsi :

Il faut cependant reconnaître que, malgré l'absence de prescription à cet égard, on n'écrit pas un texte scientifique comme un roman (ou très rarement). Il est donc question de genres discursifs, ce qui conduit à penser en termes de structures langagières adaptées. » (Cavalla, 2010 : 155)

D'autres chercheurs comme Marie-Christine Pollet pensent qu'il existe des points communs dans les difficultés des deux publics, mais que les problèmes sont situés à des degrés différents. Pour cette dernière, les francophones peineraient effectivement dans la construction du discours de savoir, cette insécurité provoquant par contre-coup une crispation sur la norme, alors que pour les apprenants allophones, il s'agirait principalement d'une mauvaise maîtrise linguistique.

À observer des résumés d'étudiants allophones produits eux aussi sur la base d'un article scientifique, on se rend compte – sans surprise, finalement – que leur méconnaissance du système linguistique est bien plus importante que celle des francophones et que celle-ci est l'obstacle premier (sans pour autant être forcément le seul) à leur appropriation des discours universitaires, ce que l'on n'oserait affirmer en ce qui concerne les étudiants francophones (Pollet, 2010 : 138).

Toutefois, l'analyse de cette deuxième hypothèse n'apparaît pas tout à fait convaincante. En effet, étant donné que les scripteurs allophones qui étudient à l'université française possèdent un niveau de maîtrise langagière avancé, et qu'ils ne sont pas plus à l'aise dans la construction du discours que les francophones, pourquoi leurs difficultés s'expliqueraient-elles autrement ? D'ailleurs, les travaux de Danielle Omer viennent appuyer cette remise en question : elle y explique notamment que les enseignants évaluateurs du

supérieur sanctionnent plus durement les étudiants allophones car leurs écarts langagiers relèvent d'une variation linguistique qu'ils considèrent comme hors-normes.

Or les enseignants évaluateurs, à l'université, dans les disciplines autres que celles relevant de la didactique du FLE, n'étant pas habitués aux erreurs des francophones non natifs, peuvent sanctionner plus durement un type d'erreur de non natif parce qu'il est rare et qu'il devient, de ce fait, plus saillant qu'un type d'erreur commis très fréquemment par les natifs que chaque évaluateur rencontre régulièrement. Le premier type d'erreur choque car il affiche l'appartenance à la communauté allophone, une communauté qui n'utilise pas le français comme les Français. Le deuxième type d'erreur semble plus compréhensible car il est plus répandu, il peut alors être moins fortement sanctionné (Omer, 2014 : 2).

Dans une optique analogue, nos premiers résultats (Lang et Meyer, 2015) ont permis de montrer, à partir d'un corpus d'écrits universitaires produits par un public francophone et par un public allophone de niveau avancé, qu'il existait une similitude de comportement dans les erreurs produites par les deux groupes.

L'analyse des textes, provenant d'activités de rédaction académique dans le contexte universitaire, a permis de comparer les productions d'étudiants francophones non experts en production d'écrits, et celles d'étudiants allophones de niveau C. [...] D'ores et déjà pourtant, ce que montrent en creux cette étude et les exemples analysés est que le problème ne concerne pas prioritairement la maîtrise de règles ou la compétence de production. Les erreurs commises par les deux populations se ressemblent et relèvent de difficultés de gestion dans le maillage des unités et la constance des enchaînements ; aucune règle de grammaire n'est ici prise en défaut. (Lang et Meyer 2015 : 239).

## **En quête de norme**

L'approche que nous adoptons, à la suite des travaux s'intéressant aux problèmes grammaticaux rencontrés par les scripteurs (Galatanu *et al.*, 2010), se focalise sur deux types de difficultés : d'une part la chaîne d'accord au sein du groupe nominal et dans la relation sujet-verbe, d'autre part la chaîne de reprise référentielle au sein de la phrase.

Ces obstacles peuvent être considérés comme récurrents, voire même comme des résistances. Il s'agit de problèmes anciens, telle la gestion des marques du pluriel ou encore la concordance des pronoms. Ces difficultés trouvent bien souvent leur origine dans les débuts de l'apprentissage, se présentant alors comme des sortes de témoins « géologiques ». Par conséquent, il est surprenant de trouver autant de ces erreurs lorsque les apprenants sont arrivés à un niveau avancé. Par ailleurs, notre corpus montre clairement que les erreurs identifiées sont incohérentes car elles apparaissent dans des textes bien construits (aux niveaux syntaxique, rhétorique et lexical). Ces erreurs ont donc un aspect « hors-normes ». Il reste désormais à déterminer pourquoi ces mêmes erreurs anciennes refont surface dans ces textes.

À ce titre, nous nous sommes focalisée sur un public d'étudiants allophones de niveau avancé, futurs enseignants de FLE. Nous avons souhaité analyser de quelle manière leur maîtrise de la grammaire se heurte aux difficultés de gestion des tâches scripturales universitaires. Cet intérêt particulier est né du constat que, malgré des connaissances grammaticales indubitablement avérées et identifiables par ailleurs, ces étudiants commettent toujours et encore des erreurs basiques d'articulation intraphrastique (chaînes

d'accord et chaînes de référence). Nous nous sommes alors interrogée sur les raisons de ces émergences considérées comme hors-normes par rapport à leur niveau de langue.

Dans cette idée, le corpus qui fait l'objet de cette étude a été récolté auprès d'étudiants allophones, de diverses langues maternelles et nationalités. Tous d'un niveau avancé en français, ils ont cette particularité d'avoir la double étiquette « apprenant/futur enseignant » de langue française. Cette spécificité est importante car ces étudiants ont un recul différent sur la langue, dans la mesure où celle-ci deviendra l'objet de leur enseignement. Ils sont de ce fait naturellement plus sensibles aux questions de norme et de maîtrise linguistique. Par ailleurs, ce public est doublement intéressant car ces étudiants viennent d'arriver en France : ils sont ainsi confrontés à une nouvelle norme universitaire et à de nouveaux discours disciplinaires, tous considérés par eux comme « exotiques » dans la mesure où ils sont issus d'un environnement éducatif différent. Ce qui apparaît alors comme une norme langagière dans le domaine des littéracies universitaires tient pour eux à une norme culturelle dont ils ne partagent pas les codes. Dans cette perspective, ce n'est donc pas la norme linguistique qui est problématique, mais bien la norme discursive : les nouvelles normes académiques (et les exercices scripturaux qui y sont associés) sont par conséquent le cœur du problème.

L'étude effectuée auprès de ces onze étudiants s'est déroulée tout au long d'une année universitaire, dans le cadre d'une formation à la méthodologie universitaire. Il leur a été demandé de produire différents écrits universitaires, soumis à diverses contraintes dans le but de stimuler la production d'erreurs. Ces contraintes étaient d'ordre spatiotemporel d'une part, et cognitif d'autre part : méthodologique (nouvelles formes de texte), discursif (nouveaux savoirs disciplinaires), réflexif (gestion de nouveaux concepts), textuel (longueur de l'écrit). Ils ont donc eu à produire une argumentation, un résumé, une réécriture, une problématique et deux comptes rendus. L'argumentation, la réécriture et l'un des comptes rendus étaient à produire en classe, quand le résumé, la problématique et l'autre compte rendu ont été faits à la maison. La longueur des textes était variable, la méthodologie était connue pour certains textes, voire réorientée dans l'optique disciplinaire, mais nouvelle pour d'autres. Enfin, les étudiants ont dû composer avec de nouveaux savoirs et de nouveaux concepts.

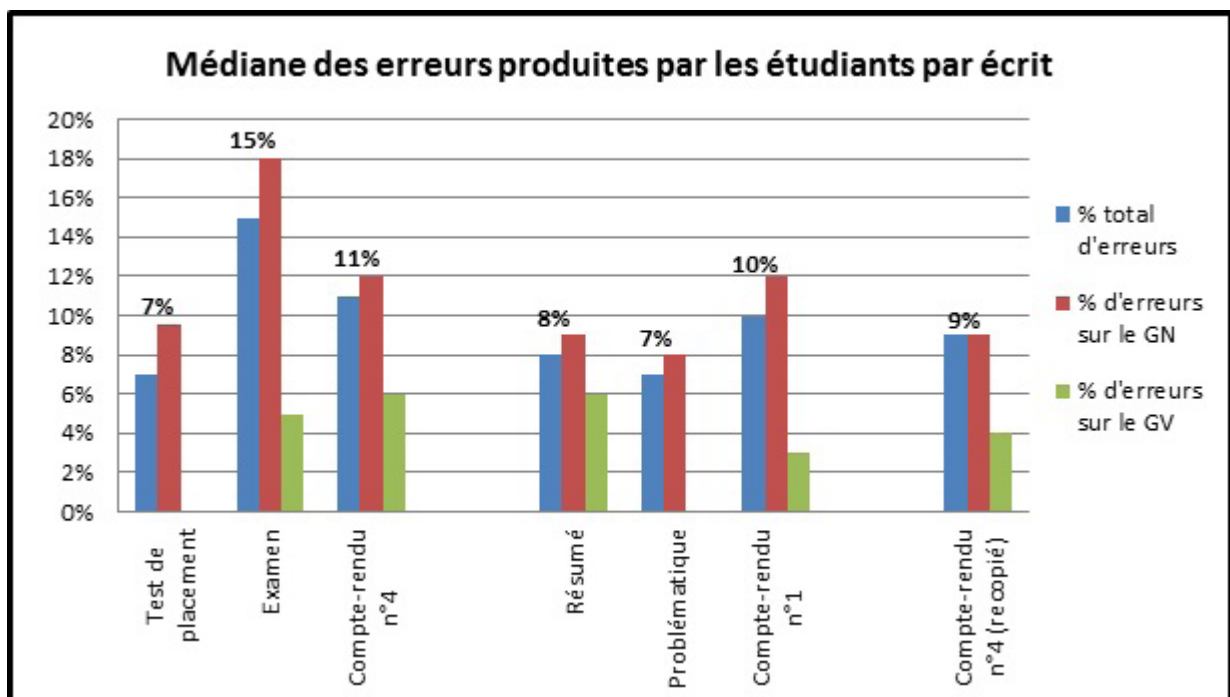
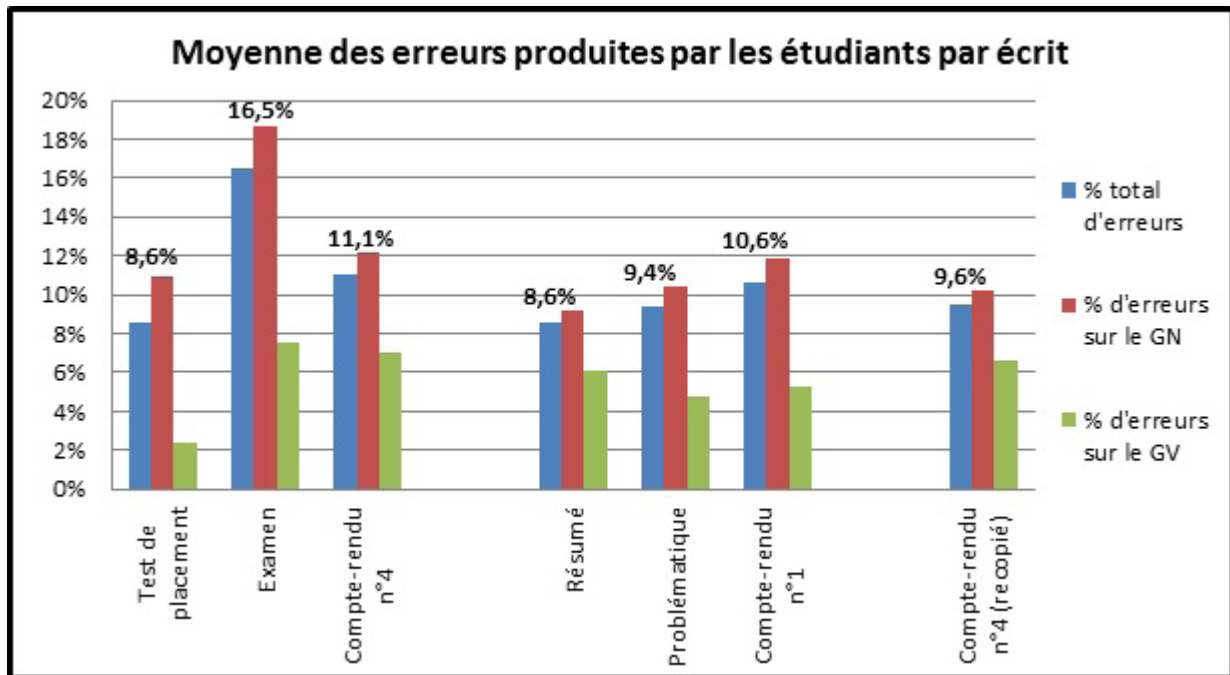
Concernant le traitement opéré sur le corpus, nous avons utilisé le programme d'annotation textuelle Analec, développé par Bernard Victorri au sein du laboratoire Lattice (Paris-3). À partir des fonctionnalités disponibles, nous avons créé nos propres schémas d'annotation, c'est-à-dire une architecture d'analyse qui concerne les erreurs d'accord et de référence. Ensuite, nous avons utilisé les outils du logiciel qui ont permis, entre autres, d'obtenir les fréquences et corrélations d'erreurs. Comme nous l'avons écrit précédemment, nous avons choisi d'étudier les questions de chaînes d'accord et de référence car ces types d'erreurs sont réellement saillants à ce niveau de maîtrise linguistique. De plus, dans la mesure où le hors-normes se repère par son caractère inhabituel, l'attention portée à ces erreurs grammaticales semble être tout à fait adéquate étant donné qu'elles constituent une anomalie au regard du niveau langagier élevé des étudiants.

Nous avons alors annoté, dans les 74 copies d'étudiants, tous les groupes nominaux puis tous les groupes verbaux soumis aux accords. Nous avons relevé toutes les erreurs d'accord sur les groupes nominaux et groupes verbaux, ainsi que toutes les erreurs de référence sur les groupes nominaux. Enfin, nous avons rapporté ce résultat au nombre total de groupes nominaux et groupes verbaux pour chaque copie. Ensuite, nous avons récupéré les résultats de chaque étudiant afin de les répertorier pour chaque écrit, pour en extraire systématiquement une moyenne et une médiane. Nous avons fait le choix d'utiliser ces deux outils

car la moyenne peut parfois masquer certains résultats, alors que la médiane permet de trouver la valeur centrale.

## Les erreurs des allophones, une norme (dans le) hors-norme

Les résultats obtenus à ces analyses sont remarquables car ils présentent tous, de manière plus ou moins marquée, une réaction aux stimulus des contraintes. Nous allons tout d'abord les présenter dans leur ensemble, puis les détailler pour chaque texte au regard des contraintes imposées sur les écrits.



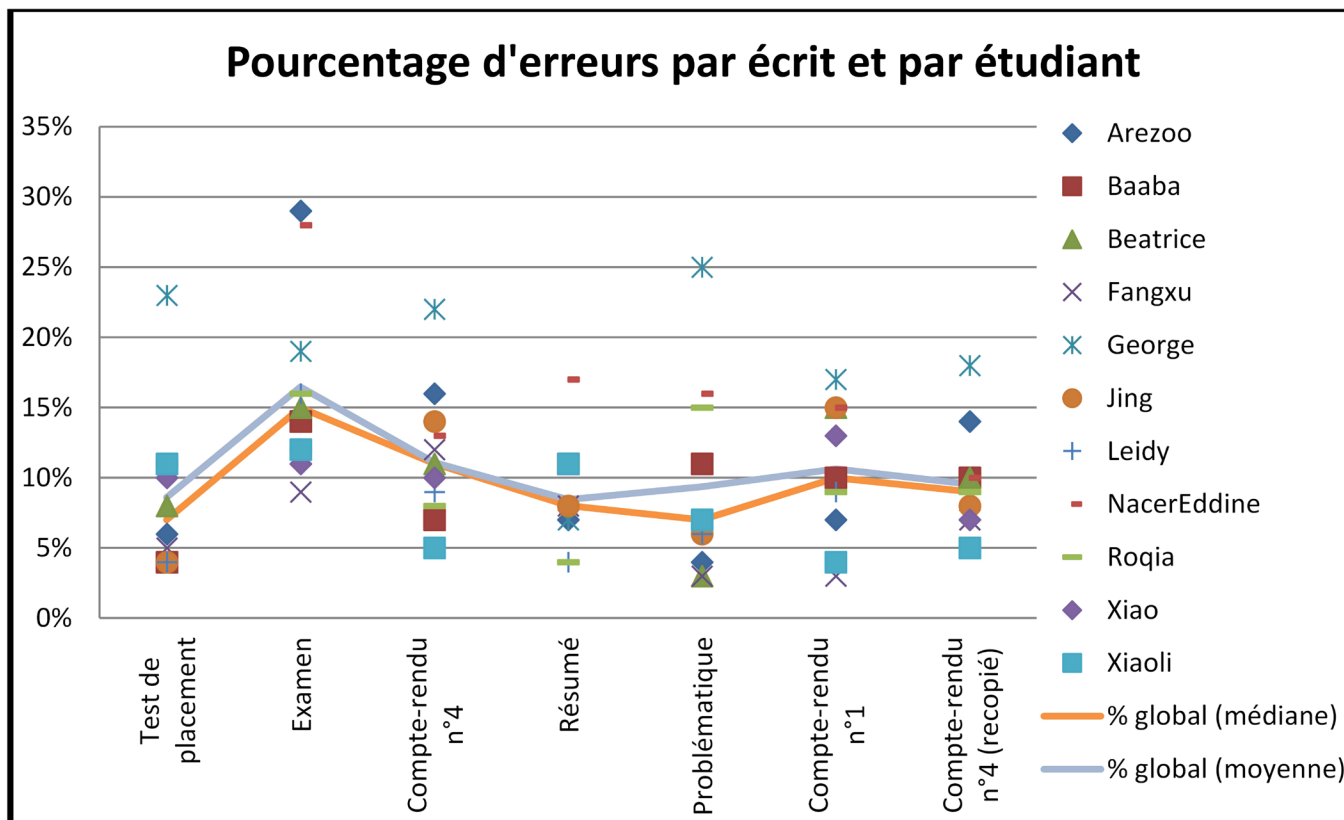
Ainsi, le premier schéma présente la moyenne des erreurs produites par tous les étudiants pour chaque écrit, tandis que le deuxième présente la médiane. Les colonnes bleues représentent le pourcentage global des erreurs faites par rapport à l'ensemble des unités annotées (GN et GV), alors que les colonnes rouges présentent le pourcentage des erreurs produites uniquement sur les groupes nominaux et les vertes celles effectuées sur les seuls groupes verbaux. Le groupement des trois premiers écrits (test de placement, examen et compte rendu n° 4) sont les textes produits en classe. Le groupement des trois écrits suivants (résumé, problématique, compte rendu n° 1), qui se trouvent au milieu du schéma, sont les productions effectuées extramuros, à la maison comme ailleurs (la bibliothèque par exemple). Enfin, le dernier texte (le compte rendu n° 4 recopié), est un « bi-classé » : il s'agit du compte rendu n° 4, rédigé en classe (en situation d'examen) puis recopié au clavier et enfin corrigé par les étudiants chez eux.

Le premier constat que l'on peut faire est que, à l'exception du test de placement, tous les écrits effectués en classe présentent un pourcentage d'erreurs légèrement supérieur aux autres productions. Ces résultats nous montrent donc que la contrainte spatiotemporelle vient effectivement impacter les capacités scripturales des étudiants. Cependant, au regard de certains résultats relativement proches, il semble qu'elle ne soit pas la seule influence à l'origine des erreurs.

Dans cette optique, il semble intéressant d'observer de plus près chaque écrit, et notamment leurs contraintes. Le premier écrit exposé est le « test de placement » pour lequel il s'agissait de produire une argumentation libre, dont la méthodologie était maîtrisée par les apprenants. La rédaction était courte, portait sur un sujet général et a été effectuée en classe. Soumis à une seule contrainte (spatiotemporelle), cet écrit trouve sa médiane à 7 % d'erreurs. Ensuite, le second texte présenté est « l'examen », qui était en fait un exercice de réécriture. Il s'agissait pour les étudiants de lire un article de recherche dont certains passages ciblés avaient été supprimés et qu'il fallait compléter. Ce type d'exercice était nouveau pour eux et a dû être accompli en classe. Constitué de quatre contraintes (spatiotemporelle, méthodologique, discursive, réflexive), cette production obtient une médiane à 15 % d'erreurs. Enfin, le compte rendu n° 4, influencé par trois contraintes (spatiotemporelle, discursive, textuelle), présente quant à lui un taux de 11 %. Il s'agissait d'un texte également produit intramuros (de type examen) et modérément long. La méthodologie était relativement récente pour les étudiants (découverte deux mois auparavant), et le texte à synthétiser était un article de recherche de spécialité.

Au centre du graphique se trouve le résumé. Cet écrit était un texte court, élaboré à partir d'une méthodologie connue des apprenants mais revue selon les normes de la discipline. Il se basait sur un texte de spécialité et a été produit à la maison. Ne comprenant qu'une contrainte (discursive), sa médiane d'erreurs est à 8 %. À sa suite, on retrouve la problématique, qui était également un texte court, sur la base d'une méthodologie connue mais réorientée pour les besoins de la spécialité. Elle a été écrite à la maison, à partir d'un sujet de recherche au choix de chaque étudiant. Soumise elle aussi à une seule contrainte (réflexive), son taux d'erreurs se situe à 7 %. Enfin, le compte rendu n° 1 a été fait extramuros mais était basé sur une toute nouvelle méthodologie pour les apprenants. Il a été effectué à partir d'un article de recherche de spécialité. Ainsi, cet écrit a été influencé par trois contraintes (méthodologique, discursive, textuelle) et sa médiane d'erreurs est à 10 %. Pour finir, le dernier texte présenté est un peu particulier : il s'agit du compte rendu 4 cité *supra*, mais qui a été révisé extramuros par les étudiants eux-mêmes (cette expérience visant à observer implicitement leur geste correctif). Influencé par deux contraintes (discursive et textuelle), ce texte présente un taux d'erreurs est à 9 %.





Bien entendu, il existe des individualités au sein de ces résultats, tous les étudiants n'ayant pas nécessairement des réactions strictement identiques aux diverses contraintes. Cependant, on remarque sur le schéma récapitulatif ci-dessus que les courbes des étudiants, à l'exception de l'une d'entre elles (celle de George), suivent toutes une même tendance générale.

Par ailleurs, lorsque l'on synthétise ces données, on constate qu'au-delà de la question de la contrainte spatiotemporelle, qui influence indéniablement la survenue d'erreurs hors-normes (rappelons qu'il s'agit d'erreurs « basiques » sur la chaîne d'accord et la chaîne de référence), c'est vraisemblablement la multiplication des contraintes qui provoque la résurgence de ces résistances fossiles. Ce hors-norme n'est alors que la conséquence d'une réaction à la nouvelle norme discursive, vécue comme « a-normale ». C'est donc en se confrontant à ces nouveaux exercices scripturaux, auxquels ils opposent une certaine résistance, que les étudiants produisent des erreurs « hors-normes ». Par comparaison, cette résistance aux nouveaux exercices ébranle par contrecoup les fondations des compétences langagières des étudiants, normalement solides à leur niveau. Dans cette idée, ce sont les nouveaux exercices considérés comme hors-normes par les étudiants (car inédits et non maîtrisés) qui seraient à l'origine de l'apparition des erreurs « hors-normes », comme une conséquence par ricochet. Il semble ainsi que ces erreurs « hors-normes », résurgences de résistances fossiles, soient surtout les indices d'un système par ailleurs perturbé par la nouvelle norme discursive.

Test de placement (1 contrainte)	7 %
Problématique (1 contrainte)	7 %
Résumé (1 contrainte)	8 %
Compte rendu n° 4 recopié (2 contraintes)	9 %
Compte rendu n° 1 (3 contraintes)	10 %
Compte rendu n° 4 (3 contraintes)	11 %
Examen – réécriture – (4 contraintes)	15 %

Ce phénomène est d'ailleurs bien observable dans le tableau ci-dessus : plus il y a de contraintes imposées, plus le taux d'erreurs augmente. Ce résultat est réellement remarquable car il vient renforcer l'hypothèse selon laquelle, quand l'attention cognitive est focalisée sur la gestion complexe du texte (norme scripto-discursive), la vigilance langagière des scripteurs est nécessairement atténuée (norme morphosémantique), laissant ainsi la possibilité aux instabilités du système grammatical de refaire surface.

## Changer le regard sur le hors-norme

Cette étude a permis de mettre en lumière que les étudiants, dans leur tâche d'écriture, sont soumis à divers facteurs externes (contraintes spatiotemporelles et cognitives) qui influencent indéniablement leurs productions. Il ne s'agit alors pas d'une remise en question de leurs compétences langagières, mais plutôt d'une remise en jeu de ces dernières au moment de l'acte scriptural. Il apparaît donc important que les enseignants s'interrogent sur les difficultés qui pèsent sur les écrits qu'ils font réaliser aux apprenants. De surcroît, il semble également essentiel qu'ils soient sensibles aux problèmes de contraintes rédactionnelles qui vont influencer sur la norme linguistique des étudiants, de manière à ne pas sanctionner les symptômes en lieu et place des véritables causes de cette variation langagière.

En guise de conclusion, voici les perspectives qui se dessinent en filigrane pour la suite de cette étude. Même si l'on élimine la contrainte spatiotemporelle, il n'empêche que les autres influences demeurent. Ces contraintes cognitives, pourtant, ne sont pas hiérarchisées de la même manière, ni dans le même ordre d'importance au moment de l'acte d'écriture. D'autre part, même si les règles grammaticales sont connues des étudiants, et normalement acquises, des erreurs continuent à survenir lorsqu'elles sont provoquées. Nous sommes donc intriguée à double titre : quelles sont les erreurs qui relèvent réellement de l'inattention et quelles sont les contraintes qui monopolisent prioritairement l'attention cognitive ? Dans cette optique, deux études portant sur les publics FLE avancés et FLM viendront prolonger celle-ci. La première cherche à identifier ce que les étudiants sont capables de corriger eux-mêmes (au moment de la relecture, suite au pointage de l'enseignant ou encore grâce à leurs camarades). Cette expérience a pour but de trier les erreurs d'inattention, de celles qui relèvent plus d'une instabilité linguistique se manifestant consécutivement à une attention plus tournée vers la gestion complexe du texte. La seconde étude, quant à elle, se concentre sur le geste correctif des étudiants, et notamment sur le comportement de surveillance de ces derniers. Elle a pour objectif de montrer que les problèmes de structuration mémorielle et textuelle de l'information se trouvent dans la relation cognitive et visuelle que les scripteurs entretiennent avec l'écrit.

## Bibliographie

- Beacco Jean-Claude (2010), *La Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- Boch Françoise *et al.* (2012), « Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? », *Diptyque*, 24, 139-162.
- Cavalla Cristelle (2010), « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 47, 153-161.
- Defays Jean-Marc et Maréchal Marielle (2010), « L'analyse du (des) discours universitaire(s) : en collaboration ou en concurrence avec les disciplines universitaires ? », *Colloque International « Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines »*, Université de Lille, 2-4 septembre 2010.
- Delcambre Isabelle et Lahanier-Reuter Dominique (2010), « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, 18, 11-42.
- Delcambre Isabelle et Lahanier-Reuter Dominique (2012), « Littéracies universitaires : présentation », *Pratiques*, 153-154, 3-20.
- Galatanu Olga *et al.* (dir.) (2010), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, Peter Lang.
- Goes Jan et Mangiante Jean-Marc (2010), « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 47, 142-152.
- Lang Élodie et Meyer Jean-Paul (2015), « Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ? », dans M. Vinaver-Ković et V. Stanojević (dir.), *Les Études françaises aujourd'hui (2014). Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques*, Belgrade, Faculté de Philologie, 223-242.
- Mangiante Jean-Marc et Parpette Chantal (2010), « Présentation », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 47, 11-14.
- Omer Danielle (2014), « Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs : penser la variation », *Le Français aujourd'hui*, 184, supplément en ligne, 1-9.
- Pollet Marie-Christine (2010), « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 47, 133-141.